

**Caso de ensino: narrativa sobre a indisciplina e a violência
na instituição escolar**

**Teaching cases: narrative about indiscipline and violence
in the school**

**Caso de enseñanza: narrativas sobre la indisciplina y la violencia
en la institución escolar**

Michael Santos Silva¹

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo/SP – Brasil

Claudia Nakanichi²

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo/SP – Brasil

Débora Inácia Ribeiro³

Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté/SP – Brasil

Juliana Marcondes Bussolotti⁴

Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté/SP – Brasil

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil⁵

Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté/SP – Brasil

Resumo

O presente estudo se pautou em um caso de ensino, vivenciado por um professor em início de carreira. O objetivo do artigo foi analisar a postura reflexiva do docente diante de situações de conflito. A investigação adotou a abordagem qualitativa, analisando um caso de ensino narrado por um jovem docente de arte, atuante em uma escola pública municipal de ensino fundamental, localizada na região metropolitana do Vale do Paraíba – SP. Ao abordar a indisciplina e a violência na instituição escolar, o estudo destacou que a escola é um espaço de formação e aprendizagem para todos os atores nela inseridos. O estudo evidenciou que a narração de casos de ensino é um fértil material para discussão de formação dos profissionais da educação. Constatou-se ainda que o desenvolvimento dos profissionais da educação ocorreu por meio da autorreflexão. Espera-se que o caso de ensino relatado seja tomado como uma oportunidade para reelaboração de ações no fazer pedagógico docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Conhecimento profissional docente, Casos de ensino, Professor iniciante, Violência na escola

Abstract

This article is based on a teaching case experienced by a teacher in the beginning of his career. It aims to analyze the reflective posture of the teacher when facing conflict situations. The research adopted a qualitative approach, analyzing a teaching case narrated by a young art teacher working in a public elementary school, located in the metropolitan region of Vale do Paraíba - SP. In dealing with indiscipline and violence in the school, the study highlights that the school is a space for training and learning for all the actors involved in it. The study showed that the narration of teaching cases

¹ Concepção, desenho metodológico, escrita e análise dos dados.

² Concepção, escrita e análise dos dados.

³ Escrita e revisão do artigo.

⁴ Revisão do artigo.

⁵ Revisão final do artigo.

is a fertile material for discussing the education professional training. It was also found that the development of education professionals occurred through self-reflection. It is expected that the reported teaching case will be taken as an opportunity to rework actions in pedagogical teaching process.

Keywords: Teacher training, Professional teaching knowledge, Teaching cases, Beginning teacher, Violence at school

Resumen

Este artículo se basa en un caso de enseñanza experimentado por un maestro al comienzo de su carrera. El objetivo del artículo fue analizar la postura reflexiva del docente frente a situaciones de conflicto. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, analizando un caso de enseñanza narrado por un joven docente de arte que trabaja en una escuela primaria pública municipal, ubicada en la región metropolitana del *Vale do Paraíba* - SP. Al abordar la indisciplina y la violencia en la escuela, el estudio destacó que la escuela es un espacio de capacitación y aprendizaje para todos los actores involucrados en ella. El estudio mostró que la narración de casos de enseñanza es un material fértil para discutir la formación de profesionales de la educación. También se descubrió que el desarrollo de los profesionales de la educación se produjo a través de la autorreflexión. Se espera que el caso de enseñanza informado se tome como una oportunidad para reelaborar acciones en la actuación pedagógica docente.

Palabras clave: Formación de profesores. Conocimiento profesional docente. Casos de enseñanza. Profesor principiante. Violencia en la escuela.

1. Introdução

É bastante discutida a temática do professor reflexivo no cotidiano escolar, aquele que, a partir de suas vivências no mundo escolar, é capaz de repensar seu fazer pedagógico e reelaborar suas ações (SHULMAN L.; SHULMAN J., 2016, NÓVOA; FINGER, 2010, ROLDÃO, 2007). O pensamento reflexivo, aliado ao conhecimento teórico e ao desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino, constitui o instrumental por meio do qual o professor orienta seu fazer diário.

Contudo, em meio às demandas do trabalho cotidiano, o docente frequentemente se vê distanciado da possibilidade de refletir sobre as situações que vivencia. Os casos de ensino possibilitam uma aproximação ao pensamento reflexivo, uma vez que se constituem como representação multidimensional do contexto vivido (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Conforme salientam Nono e Mizukami (2002), os casos de ensino são narrativas elaboradas para discussão, escritas com riqueza de detalhes e informações, de maneira a possibilitar que a situação vivida seja analisada e interpretada sob diferentes perspectivas.

Ao redigir a narrativa de um caso de ensino, o professor amplia suas possibilidades de reflexão sobre as próprias vivências no mundo do trabalho. Segundo Shulman (2002), o que determina um caso de ensino é o relato de uma circunstância de tensão, ocorrido num tempo e espaço, narrada com o pensamento e sentimento do docente participante do acontecimento.

Os casos de ensino têm sido utilizados também como instrumentos na formação e investigação do desenvolvimento profissional docente, discutidos por autores como: Nono; Mizukami (2002; 2006); Shulman L.; Shulman J. (2016), Merseeth (2018) e Duarte; Calil (2020).

Os casos de ensino se tornam importantes materiais reflexivos para os profissionais da educação, uma vez que reverberam a necessidade de ações de formação, consideram os conhecimentos profissionais dos professores e permitem uma formação cognitiva em prol do seu desenvolvimento.

Conforme Diniz (2018, p. 9), o bom docente é aquele capaz de agir em diferentes contextos e situações, pois, “[...] quanto mais ele tiver referências de episódios reais e repertórios acerca dos conteúdos a ensinar, quanto mais estiver preparado emocionalmente, em termos de autoconhecimento e de relações interpessoais, mais poderosa será sua atuação”.

Ademais, a importância dos casos de ensino se destaca não apenas em seu aspecto reflexivo acerca do fazer pedagógico, mas também em seu caráter de agente produtor de transformações no contexto escolar. Muitas situações específicas são fundamentais para a construção de conhecimentos profissionais e identitários dos docentes, já que:

As discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimentar” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros. (MERSEETH, 2018, p. 13)

Quando os casos de ensino apresentam situações escolares singulares, possibilitam a análise de questões intimamente relacionadas ao contexto escolar e de sala de aula, envolvendo implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar e ainda permitem que professores reflitam sobre conhecimentos próprios da docência, possibilitando, dessa forma, a transformação de suas próprias práticas - a meta-análise (SHULMAN L.; SHULMAN J., 2016).

Ao refletir sobre o percurso narrativo de um relato de experiência, remetemo-nos à Izquierdo (2011, p. 92). Para o autor “há, talvez, tantos tipos de memória como tipos de experiência.” O pesquisador, ao discutir sobre a memória, destaca que o futuro não existe ainda e o passado não mais existe, salvo apenas sob a forma de memórias; “[...] não há presente sem um conceito do tempo; não há realidade sem memória e sem uma noção de presente, passado e futuro” (IZQUIERDO, 2011, p. 89).

Recorre-se às memórias, ao relatar um caso de ensino e, de acordo com o autor, elas possuem uma classificação habitual, determinada pelo tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: memória imediata (segundos, minutos), memória recente (horas ou poucos dias), ou remota (semanas, meses, anos).

A discussão do presente estudo se pautou nos seguintes autores: Schön (1983), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999; 2009), Nono; Mizukami (2002; 2006), Abramovay (2006), Roldão (2007), Gatti (2009), Vieira *et al.* (2010), Lück *et al.* (2010), Nóvoa e Finger (2010), Izquierdo (2011), Tardif (2013), Shulman L. e Shulman J. (2016), Diniz (2018), Merseth (2018), dentre outros.

A estrutura do artigo, cujo objetivo é analisar a postura reflexiva do docente diante de situações de indisciplina e violência, configurou-se da seguinte maneira: Introdução; Metodologia; Narrativa do caso de ensino: o início da carreira docente e o professor reflexivo; Análise e a discussão do caso de ensino: a carreira e a formação docente, a indisciplina e a violência simbólica, a gestão escolar e a mediação de conflitos; e Considerações finais.

2. Metodologia

Neste artigo, apresentamos e analisamos um caso de ensino de um jovem docente de arte que, à época dos fatos relatados, tinha entre dois e três anos de profissão e trabalhava em uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada na região metropolitana do Vale do Paraíba - SP.

A narrativa do caso de ensino aqui apresentado rememora a atuação de um professor no início da sua carreira, com uma turma de quarto ano do ensino fundamental. Nono e Mizukami (2006) nos lembram que os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem docente, caso do profissional em tela.

A presente pesquisa foi conduzida a partir da tipologia textual da narrativa visto que o escopo registra uma memória; o texto narrativo se estrutura “como mediador entre experiência e discurso” (BACCARI, 2015, p. 4). O presente artigo é de abordagem qualitativa, com enfoque na subjetividade que não pode ser traduzida em números. Deu-se o presente caso de ensino em ambiente natural, fonte direta para coleta de informações, e o pesquisador foi o instrumento-chave do estudo. Sendo uma pesquisa descritiva, envolveu levantamento bibliográfico e relato detalhado do professor (SILVA; MENEZES, 2005) a uma das autoras do presente artigo.

O referido trabalho foi resultado de uma narrativa detalhada de uma realidade escolar, tendo como escopo apresentar, através de sua análise, a oportunidade de construirmos, como propõe Merseth (2018), uma compreensão mediante um ambiente seguro de investigação, pautando-nos na discussão de um caso de ensino. Os nomes utilizados no relato que aqui apresentamos são fictícios, para preservarmos a identidade dos diversos atores envolvidos nesse cenário.

3. Caso de ensino

3.1 O início da carreira docente

Em uma escola municipal de ensino fundamental localizada em uma cidade com cerca de 700 mil habitantes na região metropolitana do Vale do Paraíba - SP, Brasil, Vitorino, um jovem docente de arte, com 24 anos de idade, com três anos incompletos de docência em educação básica e seis em educação não formal (orientação de oficina de desenho e pintura). Teve sua trajetória docente marcada por um caso exponencial em sala de aula logo no início de sua carreira.

A escolha da docência por Vitorino foi motivada pelo contato com o universo artístico, por meio de atividade extracurricular de pintura ofertada em sua escola, no contraturno escolar durante 8º e 9º anos do ensino fundamental. O sonho de Vitorino era ser docente na escola que estudou e, almejando concretizar esse ideal durante a sua graduação em artes visuais, participou do concurso municipal de sua cidade. Por sua boa colocação, poucos meses após a conclusão do seu curso superior, ingressou na rede municipal e na escola em que havia feito a etapa do seu ensino fundamental.

Embora ainda jovem e recém-formado, Vitorino, antes de iniciar a realização do seu sonho já tinha experiência profissional em educação no contexto de

Organização Não Governamental (ONG) e projetos artístico-culturais, faltando-lhe experiência docente na educação básica.

Em uma aula com uma turma de 4º ano, durante o 2º semestre letivo, o professor propôs aos seus alunos uma atividade que desenvolvesse a linguagem teatral. Para isso, estabeleceu a formação de grupos definidos para a criação de cenas teatrais (esquetes) na semana anterior.

Após esse momento, requisitou aos seus alunos que compartilhassem em pequenos grupos as características dos personagens criados. Essa ação se destinou à troca de percepções acerca da interpretação. O professor passou sistematicamente grupo a grupo, para apontar os pontos a serem melhorados, o que se precisava destacar, assim como elogiar as boas interpretações.

No decorrer do acompanhamento desses grupos, o jovem docente notou que um dos grupos não interagia entre si e realizava brincadeiras paralelas com os demais alunos, atrapalhando não só o próprio desenvolvimento, como também dos demais colegas de classe. Diante dessa situação, o professor decidiu realizar apontamentos individuais para o grupo mencionado. Infelizmente não conseguiu fazê-lo com um aluno em particular, pois ele se recusou a realizar, a participar da atividade proposta e gritava para chamar a atenção dos outros estudantes da turma.

Quase no final do tempo de aula, o jovem docente optou por direcionar a atenção da turma para a realização de um ensaio aberto, em que um grupo apresentava o trabalho para os demais, possibilitando, dessa forma, a troca do que estavam desenvolvendo na classe.

Por mais que a turma tenha respondido bem à iniciativa do professor, aquele aluno indisciplinado acabou por continuar atrapalhando as apresentações das cenas dos colegas, gritando, batendo palmas em momentos desnecessários, até o instante em que bateu em uma aluna.

Ela já havia avisado ao professor que ele não a deixava prestar atenção e não permitia que ela prestigiasse o trabalho dos demais estudantes. Nesse momento, Vitorino solicitou que Gabriel se retirasse da sala, e ele, “gentilmente”, disse em tom desafiador: “Quem você acha que vai me tirar daqui?” No calor do momento, o professor respondeu: “Eu... e agora!” Vitorino sutilmente tentou conduzir pelo braço o aluno à direção, todavia, próximo à porta da sala, Gabriel deu um “tapão” no professor e depois saiu correndo.

No corredor, o professor avistou a assistente de direção da escola e a chamou para auxiliá-lo a lidar com a situação. Juana tentou conversar com o aluno, entretanto, Gabriel se recusou a acompanhá-la até à sala de direção.

Nada do que se pode prever em nossa imaginação nos prepararia para o que iria acontecer... Juana, diante da recusa do menino e dos gritos do aluno que ecoavam pelo corredor da escola dizendo: “Sai, sai, me deixa em paz! Sai, sai, me deixa em paz!”, segurou o menino que se debatia, quando desequilibrada, quase foi ao chão.

Alguns instantes depois, Gabriel retornou à sala de sua turma e ficou sozinho, enquanto a orientadora pedagógica tentava entrar em contato com a sua família. Após inúmeras tentativas, obteve um retorno de um tio e uma avó, que só foram à escola no final do período de aula daquele dia.

Mais calmo, e com o tio e a avó presentes, atendendo ao pedido do tio em se reparar diante do professor, Gabriel pediu desculpas. O tio ainda mencionou que a mãe viria à escola num momento posterior, o que infelizmente não aconteceu; a orientadora pedagógica explicou que seria muito importante a presença da mãe.

Vitorino, antes de ir embora da unidade escolar, procurou uma amiga de trabalho para relatar o caso. Indo em direção ao estacionamento com sua amiga, ele teve uma outra surpresa: “deu de cara” com a diretora da escola, que perguntou a ele se estava bem, pois já tinha visto o ocorrido pelas câmeras espalhadas pelo corredor e lhe disse que no dia seguinte o chamaria para uma conversa.

Vitorino teve uma noite difícil, ansioso pelo conteúdo da conversa que teria com a diretora e reflexivo por sua ação de ter conduzido pelo braço o Gabriel para fora da sala de arte.

No dia seguinte, o docente teve que ouvir “alegremente” de sua diretora, acompanhada da orientadora pedagógica e educacional, que não poderia ter pegado o aluno pelo braço e deveria ter solicitado auxílio da equipe gestora antes de tomar aquela atitude. O professor questionou a validade da orientação dada pela diretora, uma vez que sua própria assistente também tinha mantido contato físico, quase perdendo seu equilíbrio corporal. “Se ela fez, por que ele não poderia?”, pensava Vitorino.

O professor destacou ainda a falta de apoio da gestão em relação à indisciplina desse aluno, que era constante. Na semana de avaliação do bimestre anterior, Gabriel já havia tumultuado a aula e, quando o docente solicitou o auxílio da equipe gestora

em sala, a profissional não conseguiu encaminhá-lo até à direção, pedindo que os demais alunos concluíssem as avaliações em outra sala e deixassem Gabriel sozinho com ela fazendo a prova.

Após mencionar o incidente que ocorrera com esse aluno, que resultou em um “tapão” dado pelo aluno no professor, a diretora leu a ata e solicitou a assinatura de Vitorino. O jovem docente atenciosamente leu o registro e, antes de assinar, fez uma ressalva, mencionando os questionamentos apresentados durante a conversa, enfatizando que as orientações escritas eram diferentes das ações cotidianas da unidade escolar e que, desde que iniciou o seu trabalho na referida escola, há cerca de três anos, não tinha recebido tal orientação, evidenciando que até os membros da equipe gestora utilizavam o contato físico como estratégia de intervenção para contenção de alunos agitados e indisciplinados.

A equipe gestora, ao ler a ressalva, ficou visivelmente indignada. A diretora disse que se ele não estava satisfeito, ela poderia encaminhar o caso ao Conselho Tutelar e solicitou a opinião da orientação. O jovem professor prontamente respondeu: “Sinta-se à vontade, tal ação não cabe a mim”. Mas alertou: “A postura/orientação do Conselho Tutelar deve ser a mesma para mim e para a equipe gestora”.

Visualizando a situação instável, a orientadora educacional mencionou que tal situação seria mais bem resolvida na própria escola e faria intenso esforço para entrar em contato com a mãe do aluno. Durante vários dias, a orientadora educacional tentou entrar em contato com a mãe do estudante, sem sucesso. Quando conseguiu, tudo já estava mais tranquilo.

3.2 O professor reflexivo

Vitorino, como professor de arte na unidade escolar, continuou exercendo seu trabalho no ano seguinte. Gabriel ainda continuou sendo seu aluno e, durante o início do ano, persistiu no comportamento do ano anterior, agitado e indisciplinado, todavia, um pouco apático.

Durante uma apresentação de trabalho sobre gêneros musicais, Gabriel voltou a ter aquele comportamento de outrora. Vitorino, mais precavido e experiente com a situação, observou a situação de longe, chamou uma aluna distante do acontecido e das gargalhadas sarcásticas do aluno e solicitou que ela chamasse um membro da equipe gestora.

Após a sua saída da sala de aula, Vitorino retomou a apresentação dos grupos, e Gabriel, para chamar a atenção, tentou abraçar o docente. Ele deu continuidade ao seu trabalho, não dando tanta atenção ao estudante como ele esperava. Após a apresentação de um outro grupo, Gabriel se sentou ao lado de Vitorino e num “*flash*” deu um “tapão” na cabeça do professor.

Diferente do incidente anterior, Vitorino, refletindo sobre o que acontecera no ano anterior, permaneceu sentado e questionou o aluno: “Você acha que essa é a melhor atitude a ser feita?” Naquele instante, Gabriel já começou a pedir desculpas a Vitorino e a falar que o que fizera não fora intencional. Nesse momento da fala do aluno, entrou a orientadora educacional na sala, questionando o que estava acontecendo, o professor tentava relatar para a orientadora, e Gabriel falava e gritava: “Não foi porque eu quis, foi sem querer!” E os demais alunos da sala gritavam: “Gabriel bateu no professor, Gabriel bateu no professor!”

A orientadora educacional, percebendo toda aquela cena, solicitou a todos os alunos que se sentassem, inclusive Gabriel. O professor disse: “OK, então vamos lá!”

Os alunos em seus lugares prestaram atenção, e a orientadora educacional perguntou a eles sobre o ocorrido. Obteve várias respostas, todos falando ao mesmo tempo. Assim, a ela retomou a fala e orientou os alunos que todos poderiam falar, mas um por vez.

Enquanto eles reportavam à orientadora o acontecido, Gabriel falava e gritava exaltado: “Não, não é assim não, não foi assim, não!” A orientadora decidiu, então, retirar o aluno da sala, reportando-se ao professor que, em breve, ela daria um retorno ao docente. O professor disse a ela: “Claro, fica à vontade!”

E a aula prosseguiu com as demais apresentações previstas. Apesar da “aparente” normalidade instaurada após o incidente, os alunos perguntavam ao docente se estava tudo bem, se eles poderiam prosseguir com os trabalhos, e Vitorino continuou com seu planejamento.

No final do período de aula, na saída, os alunos falavam aos pais que foram buscá-los, que o professor havia apanhado de um aluno, e não num tom de voz exaltado. Diante do relato dos filhos, os pais dispararam “aqueles olhares” para o docente, configurando-se em uma violência simbólica (BOURDIEU, 2003). Antes de finalizar o período de aula, o professor foi chamado à direção, para maiores

esclarecimentos sobre o ocorrido, com a presença da orientadora educacional e do estudante Gabriel.

Vitorino saiu da escola refletindo, mais uma vez, sobre o quanto sua postura mudara em relação ao episódio do ano que passara, focando-se na percepção dos demais alunos frente à situação que, infelizmente, presenciaram e dos olhares dos pais diante dos relatos dos seus filhos na porta de sua sala de aula.

A equipe gestora também aprendeu com essa situação, quando resolveu o conflito com o diálogo e orientação, tanto para o aluno quanto para o professor, parabenizando-o pela atitude e maturidade demonstrada na condução da situação.

4. Análise e discussão do caso de ensino

4.1 O início da carreira e a construção do conhecimento profissional

No caso relatado, o professor estava no início da carreira docente.] De acordo com Huberman (1992), ainda vivia a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, vulgarmente conhecido como “choque do real”. Nesse período, o aspecto da descoberta da profissão se traduz pelo entusiasmo, experimentação, exaltação, por estar em situação de responsabilidade, porém, a sobrevivência nesse ambiente se dá em paralelo.

Entre sobrevivência e descoberta, a literatura indica que “[...] é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1992, p. 38). O professor Vitorino em meio a esse conflito e a essa especificidade, no início da sua trajetória docente, foi provocado a desenvolver sua capacidade analítica, e

tal exercício permanente da capacidade analítica opõe-se directamente ao agir docente rotineiro [...] Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta. (ROLDÃO, 2007, p. 100)

O conhecimento profissional foi questionado, fazendo emergir a meta-análise, que, de acordo com a autora, “[...] requer uma postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva” (ROLDÃO, 2007, p.100). O questionamento intelectual da ação docente, de interpretação, deve ser permanente e realimentado continuamente. Segundo a autora, “Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento

formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores (ROLDÃO, 2007, p. 101-102)”.

Vitorino teve esse distanciamento, refletiu durante a noite, o que lhe proporcionou uma avaliação do que aconteceu, analisando o seu papel e o do estudante, os motivos que o levaram a tomar tal atitude, a emoção que o fez agir instintivamente. Ele aprendeu na prática, informado pela teoria que já teve em seu percurso acadêmico e que é alimentada até hoje em seu curso *stricto sensu*.

Gatti (2009) aponta para o mal-estar na carreira docente provocada por salário baixo, plano de carreira sem perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional, afirmando que a carreira não se mostra compensatória. Isso acumula desestímulo, e as situações de violência vêm agregar esse sentimento ao exercício da profissão.

A partir desse contexto, torna-se necessário refletir a importância das relações interpares, com esse mecanismo utilizado pelos professores para desenvolverem sua profissionalidade e identidade profissional, tanto pela sua formação como nas suas experiências com a prática docente.

A constituição dos saberes docentes é um conhecimento especificamente prático, aos quais Schön (1983) denominou como *epistemologia da prática*, que se constitui a partir de uma ação reflexiva, em os professores relacionam o seu aprendizado teórico com as suas experiências, baseando-se na prática pedagógica.

Roldão (2007) e Marcelo Garcia (2009) corroboram Schön (1983), no que se refere à natureza da prática docente, uma vez que a epistemologia da prática “[...] se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Ademais, os saberes são conhecimentos *para a prática, da prática e na prática*, conforme salienta Marcelo Garcia (2009, p. 122):

[...] um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar já que se manifesta ligado à ação, além de moral e emocional, privado ou interpessoal, comunicado de forma oral, prático, orientado a soluções, que se expressa em forma metafórica, narrativa, em histórias, e geralmente com baixo *status* e prestígio.

Um professor que constrói a sua atuação a partir da reflexão, leva-nos ao coração do ensino, que segundo L. Shulman e J. Shulman (2016) é a capacidade de ação inteligente e flexível, habilitar-se para as variedades que a prática docente exige. O professor competente precisa entender o que vai ser ensinado e saber como

ensinar, integrando a visão, motivação e compreensão, ativando assim a reflexão ativa.

Em sala de aula, são necessários a disciplina, o engajamento e a interação entre os alunos e entre alunos e professores. Essa habilidade, para os autores, é desenvolvida gradualmente, ao longo do tempo e percurso da profissão.

Os processos metacognitivos defendidos por L. Shulman e J. Shulman (2016, p. 129) consideram que “[...] a análise crítica da própria prática e o exame crítico de quão bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino”. O docente fez essa análise, repensou sua ação para o próximo ano, motivou o aluno a participar das atividades propostas e, em sua primeira atitude provocativa, o conflito foi resolvido de maneira mais madura e consciente, resultado da crítica à própria prática realizada.

Tardif (2013, p. 568) expõe que os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos, mas, sim, enraizados no trabalho e em suas experiências, provenientes da ação e da prática. São também determinados pelo contexto das interações com os alunos e ancorados em sua experiência de vida no trabalho.

O autor explica que isso não quer dizer que não utilizem conhecimentos externos, de sua formação e da pesquisa, mas que eles são reinterpretados em função das necessidades específicas de seu trabalho.

4.2 A indisciplina e a violência simbólica

A escola é um espaço de formação e aprendizagem, é uma instituição onde sua ação se manifesta para além do aspecto cognitivo ou da prática de currículo, configurando-se em um campo de interações sociais, crescimento integral e construção cultural. Constitui-se também como *lócus* de construção e demonstração de atos violentos (VIEIRA *et al.*, 2010). Comumente, convivendo-se durante várias horas por dia e fazendo atividades, nem sempre prazerosas, é possível que ocorram algumas relações mais conflitantes.

Abramovay (2006) destaca que tal fato não é em si um problema, mas pode se tornar quando o conflito gera relações violentas. A autora explica que “[...] a escola é um local onde indivíduos são obrigados a conviver todos os dias, obedecendo a horários e a normas em comum” (p. 8). Essas normas fundamentam a manutenção

da ordem e devem existir; entretanto, a autora afirma que devem sempre ser discutidas e combinadas por todos que convivem nesse espaço.

A escola não apenas reproduz, como cria suas próprias formas de violência. Abramovay (2006) denomina de “microviolências” aquelas ações negativas que acontecem dentro do ambiente escolar e que passam despercebidas e, muitas vezes, consideradas normais por todos. “As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivilidades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola” (ABRAMOVAY, 2006, p. 9).

As experiências relatadas por esse professor se transformaram em memórias, que, para Izquierdo (2011, p. 89), se denomina aprendizado. O autor explica que “as experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente. Não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências.” O docente adquiriu aprendizados que reverberarão em sua postura a partir daquela experiência, quando refletirá antes de tomar qualquer atitude que envolva contato físico com os alunos. Como a variedade e quantidade de experiências possíveis é enorme, a variedade de memórias possíveis é também numerosa.

Para Izquierdo (2011, p. 97), “as memórias adquiridas em estado de alerta e com certa carga emocional ou afetiva são mais bem lembradas que as memórias de fatos inexpressivos ou adquiridas em estado de sonolência”. Esse caso de ensino evidencia essa condição, pois a carga emocional gerada, devido à atitude do aluno e aos olhares dos pais dos demais alunos, proporcionaram um sentimento de tristeza e fracasso pedagógico. Como ele mesmo cita, sentiu-se violentado simbolicamente com os olhares a ele direcionados.

Ademais, para Bourdieu (2003), Abramovay e Rua (2002), dentro do contexto escolar, a ‘violência simbólica’ ocorre de várias maneiras, tanto do professor para o aluno, que o trata da mesma forma que os demais, sem se preocupar com sua diferença social, econômica, ou quando o professor se torna um empecilho para o aluno pensar, fazendo apenas a reprodução do que deseja a instituição escolar. Até mesmo, ocorre do aluno para o professor, quanto o estudante se demonstra desinteressado pelo conteúdo que o professor lhe repassa.

No caso de ensino relatado, o professor Vitorino não obteve o interesse por parte de Gabriel em realizar a atividade que lhe fora proposta e acabou por agredir o

professor fisicamente. Ao professor, foram direcionados tanto olhares por parte dos pais, como também o total desinteresse do aluno com o que se propunha na aula no dia do episódio relatado. Daí, a ‘violência simbólica’ que, infelizmente, foi sentida por Vitorino.

Posteriormente, o próprio discurso legitimado de poder feito pela equipe gestora da escola em que Vitorino lecionava à época do caso em estudo, acabou por revelar que em cargos superiores o que domina é a relação de poder – especificamente, do diretor para o professor, intimidando-o com o registro do incidente em ata para possível encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Essa relação de poder citada no relato dialoga com as relações de poder devidamente pontuadas por Foucault (2008), mecanismos que atuam como uma força, coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos em uma dada sociedade.

De acordo com Castro (1995), dentre as dificuldades que os professores iniciantes passam, destacam-se as que se referem ao lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais. Em consonância com a autora, tanto as referidas dificuldades em relação ao domínio de classe e de conteúdo, quanto os entraves no desenvolvimento de conceitos que envolvam conhecimentos para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, ficam evidentes no início de carreira.

Esses desajustes enfrentados pelos docentes iniciantes ganham maior dimensão diante da instabilidade da gestão de aprendizagem e gestão de classe, conforme salientam Gauthier, Bissonette e Richard (2014). A pouca prática profissional dos professores em início de carreira dificulta explicitar suas intenções e ações, porque, como já fora mencionado, os saberes docentes são um conhecimento especificamente prático.

Os professores iniciantes estão expostos a diversas situações, dentre elas, as chamadas “violências duras” (ABRAMOVAY; RUA, 2002), quando os atos resultam em danos irreparáveis aos indivíduos, o que indica que algo está errado. São um sinal de atenção para uma possível ruptura do sistema, sistema esse que não consegue lidar com os conflitos e desigualdades.

Agressão física, que é a de maior visibilidade nas escolas, traduz-se em danos físicos aos envolvidos. Vitorino sofreu agressão física e psicológica. Esse clima de

intimidação, desde os anos iniciais, gera um sentimento de insegurança. Essa cultura da violência, para Castro (1995), vem com a indicação de coragem, virilidade e poder.

Abramovay (2006, p. 10) salienta que “as violências que ocorrem nas escolas são ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno, influenciando negativamente seu processo de construção da identidade dos adolescentes e jovens”. Esse aluno ainda tem mais dois terços de escolaridade da educação básica para ser cumprida, necessita de muito auxílio e atenção por parte da escola como um todo, preocupando-se com a formação do seu caráter.

O caso de ensino aqui relatado expõe a indisciplina e a violência simbólica como fatores que trazem malefícios ao aprendizado do aluno, mas levando em conta que a escola é um espaço de interações sociais, em algum momento, conflitos aparecem, intervenções são necessárias. Portanto, é preciso a presença de uma equipe gestora que possa mediar esses conflitos e garantir um clima de harmonia na instituição escolar.

4.3 A gestão escolar e a mediação de conflitos

As intervenções e mediações de conflitos no ambiente da escola destacam também o papel do diretor escolar, uma vez que ele exerce uma importante função no cotidiano da instituição da qual é responsável.

As relações humanas acabam sendo de forma mais complexas, exigindo dos indivíduos uma postura em sua comunicação, com o objetivo de minimizar conflitos que venham a surgir.

Sendo assim, Leme (2001, p. 167) destaca que “o papel do diretor é importante nesta gestão porque é ele quem responde, não só pelo bom funcionamento institucional, mas ainda pelo cumprimento da função educativa da escola”. Ainda sobre a importância da gestão escolar, a autora destaca que

as características da escola nas quais os alunos aprendem, isto é, que desempenham efetivamente seu papel formativo tem forte relação com os padrões de gestão da instituição como um todo. A liderança pedagógica firme, competente profissionalmente, que valoriza o desempenho, tanto da equipe escolar como dos alunos, é o primeiro aspecto. [...] o estilo de liderança exercido na gestão é elemento indispensável para garantir o aparecimento e a consolidação das demais características das escolas eficazes para o aprendizado do aluno, (LEME, 2001, p. 168)

Partindo da relevância do gestor da instituição escolar, Lück *et al.* (2010) pontuam que a escola, inserida num contexto social, está em constante mudança. Do paradigma de uma escola de administração clássica, passou-se a uma escola em que se fazem necessários

professores que pensem constantemente e criativamente e sejam capazes de tomar decisões rápidas, condições fundamentais para o enfrentamento de situações complexas e dinâmicas que caracterizam a realidade dinâmica do mundo atual e do ambiente escolar, (LÜCK *et al.*, 2010, p. 79)

Os autores ainda salientam que, hoje, os diversos atores do cenário escolar devem trabalhar em parceria, primando pelo trabalho em equipe e tomada de decisões conjuntas.

Dessa forma, podemos inferir que a escola marcada pela fragmentação, linearidade e de visão mecanicista, sem abertura às mudanças que estão em nosso entorno, deixam de ser funcionais. A instituição escolar deve ser vista, hoje, como pertencente a um processo contínuo de transformações.

No caso de ensino estudado, pontuamos a devolutiva apresentada por Vitorino à época da reincidência com o mesmo aluno do ano anterior – o professor, diante da situação que estava vivenciando, não agrediu o aluno, não o tomou pelo braço, mas recorreu à equipe gestora para intervir. Também a equipe gestora, numa ação conjunta, deu apoio e orientação a Vitorino.

É notória, portanto, tanto a mudança de postura do professor quanto a da equipe gestora. Imbernón (2011, p.19) salienta que, em uma sociedade, “[...] é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo”.

Assim, somente a formação docente em grupo, seja com outros professores, seja com a equipe gestora, podem vir a promover ações interventivas que resolvam possíveis conflitos no cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa e Finger (2010, p.28), é a “perspectiva retroativa” que permite a “consciência reflexiva (presente) de toda a trajetória de vida percorrida no passado”.

Daí, a importância de Vitorino lembrar o que lhe ocorrera, para agir de forma diferenciada e refletida diante do episódio de violência com Gabriel. O mesmo se aplica à equipe gestora.

Isso reforça também a necessidade de pensarmos a formação profissional na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor (GARCIA, 1999), na medida em que não se determinam limites rígidos, fixos para a aprendizagem da docência.

Essa teoria reafirma que a base do saber docente é construída por diversas vivências no decorrer da sua história de vida, reforçando a ideia de um grupo de educadores, como Montalvão e Mizukami (2002, p. 127), quando pontuam que

saberes são construídos ao longo de toda a vida, começando, portanto, antes da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada, eles englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de processo de formação que são consolidados e revalidados na prática docente.

Por considerarmos o processo de reflexão como conhecimento da docência, não deixamos de sinalizar que o professor passa, em meio a isso, por aflições, dúvidas, hesitações e de ressignificação de sua prática.

Nessa direção, Perrenoud (2001, p. 40) afirma que o docente em sua atuação está inserido em uma inconstância, isto é, em um processo sistemático de autoavaliação e autorreflexão do que já vivera.

No caso deste artigo, o exercício contínuo de reflexão conjunta por parte dos diversos atores do cenário escolar em estudo faz com que pensemos no ganho exponencial que o refletir do docente e da equipe gestora trazem para o aprendizado de nossos alunos; a mediação de conflitos, se bem-sucedida, só tem a beneficiar o todo da instituição escolar.

O caso de ensino de Vitorino não deve ser tomado, portanto, como um episódio apenas, mas uma oportunidade para reelaboração de ações de gestão escolar e do fazer pedagógico docente.

Percebemos que existem desafios por parte dos gestores educacionais em propor aos professores um ambiente de trabalho integrador e construtivo, fazendo uso de técnicas de negociação e mediação de conflitos, mas esse é o meio que pode favorecer uma melhor qualidade de ensino na instituição escolar.

Assim, somente a formação docente em grupo, seja com outros professores, seja com a equipe gestora, pode vir a promover ações interventivas que resolvam possíveis conflitos no cotidiano escolar.

5. Considerações finais

De modo geral, as estratégias de investigação e elaboração do presente caso de ensino possibilitaram descrições e análises da trajetória profissional do professor, permitindo também que fossem evidenciadas dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientam e caracterizam suas práticas profissionais.

Por meio desta pesquisa, foi possível constatar que a narração dos casos de ensino, além de se estabelecer como um importante instrumento de reflexão profissional, também é um rico material para discussão de formação dos profissionais da educação (formação inicial e continuada). Tal pressuposto está em consonância com o aporte teórico de Shulman (2002), Nono e Mizukami (2002; 2006) e Merseeth (2018).

Com a análise deste caso, observamos que o desenvolvimento dos profissionais da educação ocorre por meio da autorreflexão, uma vez que saberes profissionais dos docentes se centram num processo de elaboração reflexiva a partir do seu fazer pedagógico.

No decorrer deste estudo, verificamos que os conflitos estão presentes nas relações interpessoais do ser humano, basta uma relação entre duas pessoas para que surjam ocasiões em que desejos e interesses acabem desencadeando episódios conflitantes. Pode-se resolvê-los de forma construtiva, sem uso de contato físico, valendo-se de estratégias a partir do diálogo, buscando encaminhar para uma resolução satisfatória para todos.

A escola está sujeita a situações de instabilidade e cabe à equipe gestora ter a capacidade de intervir a contento em situações de conflito ocorridas em seu cotidiano.

Como instituição formadora, a escola é responsável por desenvolver estratégias para a formação de sujeitos éticos, construir relações entre os pares, baseadas no respeito, na confiança, na justiça, para que, assim, seja possível dar os primeiros passos, para que as novas gerações tenham a oportunidade de aprender a conviver em um ambiente harmonioso, em prol de uma educação de qualidade.

Ademais, os questionamentos e reflexões para além deste artigo são: Houve punição para o aluno agressor? Como foi resolvido o conflito? Vitorino mudou sua postura frente à reincidência da ação de violência do aluno. Por quê? Se você fosse o docente, qual seria sua atitude diante da violência do estudante? Qual a postura da equipe gestora diante da agressividade do aluno? Se você fosse coordenador

pedagógico ou diretor escolar, como resolveria tal situação? A experiência profissional influencia na ação do docente diante da violência escolar? Como você se sentiria diante dos “olhares” dos pais dos alunos? Essas e outras perguntas podem suscitar novos estudos.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, M; RUA, M.G. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

BACCARI, I. O. P. **O texto narrativo na pesquisa qualitativa em saúde**: referencial metodológico e instrumental. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde coletiva) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante**: acertos e desacertos. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

DINIZ, A. M. Apresentação. *In*: MERSETH, K. **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo Brasil. São Paulo: Moderna, 2018. p. 9-10. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2019/06/desafios-reais-do-cotidiano-escolar-brasileiro.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2021.

DUARTE, A. F. C.; CALIL, A. M. G. C. Casos de ensino: narrativas de professores de língua espanhola de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p.1-14, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993098>

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, v. 1, n. 1, p.90-102, mai. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

GAUTHIER, C.; BISSONETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p.31-61.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- LEME, M. I. S. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. *In*: TOGNETTA, L. R.P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa – perigo ou oportunidade?**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- LÜKE, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MERSETH, K. **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo Brasil. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2019/06/desafios-reais-do-cotidiano-escolar-brasileiro.pdf> . Acesso: 20 abr. 2021.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino aprendizagem. *In*: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 101-126.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **R. Bras. Est. pedag.**, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010.
- PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 03 mar 2020.
- SCHON, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- SHULMAN, L. S. **Happy accidents**: cases as opportunities for teacher learning. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002, Nova Orleans. **Anais...** Nova Orleans: WestEd, 2002.
- SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 6, n. 1, dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em:

https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

VIEIRA, L. J. .E. de S. *et al.* Violência na escola pública: relatos de professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 23, n. 1, p. 34-42, jan./mar. 2010.